

Saberes basados en la práctica de escuelas innovadoras

Julián López Yáñez (Universidad de Sevilla)

La investigación sobre innovación educativa se ha orientado mucho hacia (a) el impacto y el desarrollo de las actividades de cambio planeado (modalidades y efectos de los planes de innovación en los centros) y (b) la extensión e implementación de las grandes reformas emprendidas dentro del sistema educativo. Por el contrario, mucho menos esfuerzo se ha dedicado a la comprensión profunda de los mecanismos y las dinámicas sociales que subyacen a su práctica. Sin embargo, desde nuestro punto de vista es muy importante comprender cómo las comunidades constituyen tramas sociales e ideológicas que consiguen sostener la innovación a largo plazo. En todo caso, el camino recorrido por el conocimiento acerca de la innovación educativa ha ido preferentemente desde la administración educativa o desde el mundo académico hacia los centros escolares (cómo éstos deben innovar y qué aspectos didácticos u organizativos deben reformar). Muy escasamente hemos buscado el conocimiento práctico –a veces explícito pero en su mayor parte tácito– que los centros han construido en el curso de sus propias prácticas innovadoras.

En la Universidad de Sevilla, España, hemos venido desarrollando durante los tres últimos años una investigación¹ que ha pretendido dar cuenta del conocimiento que los centros innovadores atesoran acerca de la innovación, bajo el marco conceptual de los denominados ‘estudios basados en la práctica’ (*practice-based studies*, cfr. Gherardi, 2006). Desde este enfoque:

(a) La acción (innovadora en nuestro caso) no se distingue del aprendizaje ni del conocimiento. Una comunidad genera conocimiento de manera inevitable, en el curso de su proceso de co-accionar, el cual es en sí mismo un proceso de aprendizaje (organizativo o institucional) (Tsoukas, 2002; Nicolini, Gherardi and Yanow, 2003; Clegg, Kornberger and Rhodes, 2005).

(b) El concepto de ‘práctica’ no equivale a la acción individual sino que se entiende como ‘práctica situada’ (Gherardi, 2006, xiii) la cual es siempre una práctica dialógica y, por tanto, inexcusablemente social y en la cual participan además una constelación de objetos que poseen una carga simbólica y constituyen generadores de significado para la comunidad de ‘practicantes’. Los planes a cualquier nivel representan uno de los aspectos que inciden sobre dicha práctica, pero no es necesariamente uno de los más importantes.

¹ López Yáñez, J. (Dir.) (2005-2008) *Liderazgo y desarrollo sostenibles en las organizaciones educativas*. Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Investigación. Convocatoria de proyectos de I+D+I. Entidades participantes: Universidad de Sevilla, Grupo de Investigación IDEA; Univ. de Las Palmas de Gran Canaria. Código: SEJ2005-09056/EDUC. Equipo de investigación: Mariana Altopiedi, Juan Santiago Arencibia Arencibia, Unai Delgado Betancor, Florencia Comini, José Manuel Lavié Martínez, Luis Carlos López Jiménez, Julián López Yáñez, María Nogales, Paulino Murillo Estepa, Marita Sánchez Moreno.

Pero también hemos de tener en cuenta los estudios más recientes sobre la innovación educativa –los cuales sería imposible resumir aquí- y en especial los que han utilizado el concepto de sostenibilidad. Por ejemplo, Hargreaves y Fink (2004) enunciaron los ‘siete principios’ del liderazgo sostenible. La perspectiva de estos autores problematiza el liderazgo en cuanto a su capacidad para promover cambio sostenido en las organizaciones educativas (Hargreaves, 2002). Hargreaves y Fink (2006) han dejado claro repetidamente que sostenibilidad no es lo mismo que durabilidad o que simple continuidad y han enunciado los conceptos clave del desarrollo sostenible de los centros educativos: profundidad, longitud, anchura, justicia, diversidad, recursos y conservación. Nuestra investigación trata precisamente de conocer los aspectos institucionales que garantizan dicha sostenibilidad, dando continuidad así a la preocupación constante que hemos venido manteniendo sobre los aspectos vinculados al desarrollo de las organizaciones (López Yáñez, 1992; 2003a; 2003b; López Yáñez y Sánchez Moreno, 2000; López Yáñez y Marcelo García, 2003).

Por tanto, la innovación es tratada aquí como un proceso de aprendizaje organizativo. En el curso de ese proceso, la organización como ente social y dinámico produce un conocimiento propio, idiosincrásico sobre sus prácticas y sobre sí misma, conocimiento que se plasma en los discursos y las acciones de sus miembros y es transmitido a los que se incorporan. No concebimos ‘conocimiento’ como un conjunto cerrado de ítems de información (al modo del enfoque de *knowledge management*) acumulados y recogidos explícitamente en dispositivos formales para ser enseñados o transmitidos a los miembros de la organización. Por el contrario, lo entendemos como una práctica social situada dentro de prácticas más amplias que tienen que ver no sólo con el funcionamiento de la organización, sino también con el funcionamiento de toda una red de instituciones educativas e incluso sociales de la cual el centro escolar en cuestión constituye un nodo significativo.

La innovación entonces no es un mero producto de los planes de innovación o los sistemas formales que la impulsan, sino sobre todo un producto de las prácticas cotidianas, las cuales sólo en parte se ven afectadas por dichos planes y sistemas formales. A ese producto lo llamaremos más concretamente ‘conocimiento acerca de la innovación’, con independencia de que se trate de un conocimiento explícito o tácito. En definitiva, nuestro objeto de estudio principal será *el conocimiento acerca de la innovación desarrollado por una comunidad concreta en el curso de sus prácticas institucionales innovadoras*. Concretamente nos proponemos conocer en profundidad los significados compartidos, los patrones de influencia y de relación, los discursos, las estrategias y la dinámica organizativa que permiten que la innovación se sostenga a lo largo del tiempo en una institución educativa.

Ejes de indagación del proyecto

Puesto que estamos considerando la innovación como una práctica situada en el contexto de prácticas sociales más complejas que se han construido históricamente en cada centro en particular, nuestro análisis no sólo se dirige a la innovación propiamente dicha, sino también a los aspectos institucionales u organizativos que le sirven de contexto. En el cuadro siguiente se muestran los

grandes ejes de análisis de nuestro proyecto. Sobre estos ejes han sido diseñados tanto los guiones de entrevistas y de observación, como las categorías para el análisis de los datos cualitativos generados por el trabajo de campo.

EJES DE INDAGACIÓN		
CULTURA	PODER Y LIDERAZGO	DESARROLLO INSTITUCIONAL E INNOVACIÓN
1. Características físicas y espaciales del centro y su significado. 2. La vida institucional. 3. El lenguaje institucional 4. Las normas, las creencias y los valores implícitos 5. La historia institucional 6. La red social que sostiene a la cultura dominante y a las microculturas	1. Forma y ubicación del poder 2. Poder externo vs. poder interno 3. Establecer la estructura de poder del centro educativo 4. Reconocer las fuentes de poder secundarias y profundizar en el análisis de la estructura de poder 5. Análisis diacrónico: evolución de las estructuras de poder y tendencias actuales 6. Análisis de los conflictos y micropolítica 7. Liderazgo	1. Trayectoria de innovaciones (cambio planeado) 2. Ciclos de desarrollo de la organización (cambio no planeado) 3. Las prácticas innovadoras (cambio planeado y no planeado)

Los casos seleccionados

Para la selección de los casos buscamos centros educativos reconocidos por ellos mismos y por otras instituciones de su contexto inmediato (CEP's, inspección, otros centros de la localidad) como organizaciones que desarrollan prácticas innovadoras. Los centros escolares participantes fueron seleccionados en los inicios del curso académico 2007-2008 a partir de diversas reuniones con los asesores de los Centros de Profesorado de Sevilla y Alcalá de Guadaíra (en la provincia de Sevilla) y del Centro de Profesores de Telde (Las Palmas de Gran Canaria). Finalmente seleccionamos 10 centros educativos (5 de educación primaria, 4 de enseñanza secundaria y un centro específico de educación especial) situados en las provincias de Sevilla (5) y Las Palmas de Gran Canaria (5). Todos ellos aceptaron explícitamente participar en el proyecto mediante reuniones y acuerdos específicos del claustro de profesores o del equipo técnico de coordinación pedagógica, ratificados por el claustro con posterioridad. El cuadro siguiente ofrece una descripción sintética del contexto y la tipología de los centros participantes.

Casos seleccionados

CENTRO	CONTEXTO	TIPOLOGÍA
--------	----------	-----------

Sevilla

CEIP AD	Periferia urbana (contexto socio-cultural desfavorecido)	C1 (una línea en E. Primaria)
CEIP MA	Urbano (no capital de provincia)	C2 (dos líneas en E. Primaria)
CEIP LM	Periferia urbana (no capital de provincia; contexto socio-cultural desfavorecido)	C1 (una línea en E. Primaria)
IES EU	Rural	Secundaria Obligatoria
IES DI	Periferia urbana (contexto socio-cultural desfavorecido)	Secundaria Obligatoria

Las Palmas de Gran Canaria

CEE PL	Rural	Centro específico de Educación Especial. Etapas: Infantil, Primaria y Transición a la vida adulta
CEIP AV	Urbano (no capital de provincia)	C2 (dos líneas en E. Primaria)
CEIP JT	Semiurbano (contexto socio-cultural desfavorecido)	C1 (una línea en E. Primaria)
IES AM	Semiurbano (contexto socio-cultural desfavorecido)	Secundaria Obligatoria
IES LI	Semiurbano	Secundaria Obligatoria y Postobligatoria

Metodología

La metodología de este proyecto se basó en estrategias de corte cualitativo tales como entrevistas en profundidad, observación participante, fotografía, narraciones, registros biográficos y registros informales de información. El trabajo de campo pretendió interferir lo menos posible en la dinámica y el funcionamiento propio de cada centro. No se requirieron de los docentes tareas adicionales a las que ya realizaban, exceptuando su participación en algunas entrevistas y eventualmente en el análisis de los datos obtenidos junto con los investigadores y en los informes elaborados por éstos.

Cada centro educativo tuvo asignado un investigador de referencia, que se encargó del trabajo de campo así como de las relaciones con la comunidad educativa y que respondía ante ella de los análisis que se realizaron. Esto no

impedía que cada investigador de referencia recibiera la colaboración puntual de los demás miembros del equipo cuando era necesario. Además, en cada centro escolar se constituyeron equipos informales de profesores que colaboraron de una manera más estrecha con los investigadores en el análisis de los datos y en el contraste de las conclusiones. Los Centros de Profesorado participaron también en la elaboración de conclusiones en la última fase del trabajo.

El análisis de los datos se realizó de forma paralela a la recogida de éstos, en un proceso que se pretendía constructivo y dialógico. Para ello se establecieron tres etapas, denominadas Avance 1, 2 y 3. Cada etapa culminó con un informe de investigación que se sometió a discusión en cada centro participante. Los profesores participantes tuvieron entonces la oportunidad de mostrar sus opiniones sobre las conclusiones provisionalmente establecidas y/o suministrar informaciones adicionales que matizaran, ampliaran o corrigieran las conclusiones.

- El primer informe (AVANCE1) fue básicamente descriptivo e incluía: características del centro, de los proyectos en los que participa y del modo de funcionamiento en torno a la innovación, entre otros aspectos relevantes.
- El segundo informe (AVANCE2) incluía ya elementos de análisis e interpretación propiamente dichos. Se le dio especial importancia al análisis de la cultura organizativa, a las estructuras informales de poder, a los estilos de liderazgo, a las pautas de relación entre los agentes educativos y a las bases sobre las que se asienta y funciona la práctica de la innovación en el centro. Adicionalmente, mediante el análisis cruzado de los informes de los diez centros participantes identificamos una serie de categorías de las que la sostenibilidad de la innovación parecía depender en mayor medida.
- El tercer informe (AVANCE3) actualmente en fase de elaboración, servirá para profundizar en el análisis y obtener conclusiones relevantes y constituirá la base del Informe de Investigación que se elaborará para cada caso. Se nutrirá de la discusión y la reflexión a partir de los informes primero y segundo.

Además de los tres informes mencionados, dirigidos al centro escolar, y del Informe de Investigación de cada caso (también mencionado en el punto anterior) se elaborará un informe que analizará conjuntamente un número determinado de casos (3 ó 4) a partir de los criterios emergentes a cuya búsqueda hemos hecho referencia, considerados por el equipo investigador como aspectos críticos para comprender el modo en que sucede la innovación y se llega a hacer sostenible en la práctica organizativa. Dicho informe será realizado conjuntamente por los investigadores responsables de los casos implicados en el mismo. Finalmente se elaborará la Memoria de Investigación donde se dará cuenta de todo el proceso seguido así como de los resultados.

Actualmente estamos en condiciones de ofrecer algunas conclusiones muy provisionales, las cuales desarrollaremos a continuación:

El origen de la innovación

En el origen de la política innovadora de los centros estudiados hemos encontrado siempre problemas y circunstancias difíciles que parecen exigir ineludiblemente una respuesta pedagógica. La innovación adquiere el carácter de respuesta ante un 'mandato' o una 'llamada' del entorno. No parece una casualidad que la gran mayoría de los casos que hemos seleccionado, con la orientación de los CEP, haya resultado ser 'centros de frontera', esto es, centros que atienden a una población que se encuentra en la frontera entre la integración y la exclusión social, con las tensiones que ello ocasiona en la vida de la organización.

Las narrativas que hemos recogido acerca de la historia institucional, y más específicamente sobre el origen de la innovación, enfatizan el compromiso adquirido por los profesores ante una población que sufre y que plantea dificultades para el normal desarrollo de la función de enseñar. En bastantes ocasiones el garante implícito de la innovación ha sido un grupo de docentes 'históricos' que son considerados fundadores de la línea innovadora y que, con independencia de su presencia o no en el equipo directivo, han mantenido hasta el presente su relevancia en la trama institucional.

Liderazgo

La sucesión en la dirección se ha hecho de tal manera que ha quedado garantizada en todo momento la continuidad de las políticas del centro, incluso la continuidad de la cultura organizativa, de la filosofía o lógica institucional. O bien los directores han permanecido más de un mandato en la dirección, o bien los nuevos equipos directivos han integrado a docentes que ya habían ejercido alguna responsabilidad en el equipo anterior. Prácticamente en ningún momento, en la gran mayoría de los centros, se ha producido con el cambio de equipo directivo un cambio en la línea pedagógica del centro ni, mucho menos, un vacío de poder.

Los directores ejercen su liderazgo utilizando fuentes variadas de poder (la autoridad, las normas, la cultura organizativa, la micropolítica, el conocimiento o experiencia), no habiéndose encontrado una fuente claramente predominante en un análisis transversal de los casos. Entre los miembros del equipo directivo encontramos una estrecha colaboración, una gran confianza mutua y una distribución complementaria de los roles.

El liderazgo está ampliamente distribuido. Encontramos una amplia asunción de responsabilidades por parte de los docentes, incluidos, en la mayoría de los casos, los que se han incorporado recientemente.

Donde hay poder hay resistencia. Sin embargo, una característica de estos centros es la ausencia –salvo alguna sonora excepción– de una oposición 'frontal' o 'destruktiva'. Los elementos y coaliciones con sensibilidades que difieren de la línea o cultura dominante se encuentran integradas en la trama social de la organización y no se observan tensiones relevantes. Las discrepancias se manifiestan sin que ello afecte sustancialmente a las relaciones, tanto personales como profesionales.

Clima organizativo

El clima o ambiente organizativo es una de las más claras prioridades de los equipos directivos. Hemos visto cómo algunos de ellos dejaban a un lado o modificaban el sentido de determinadas decisiones para no comprometer las relaciones y el clima de colaboración entre los docentes. También es cierto que hemos encontrado una especie de mecanismo de ‘selección natural’ de la plantilla docente que trataremos de explicar. Estos no son centros ‘apacibles’ ni ‘bucólicos’ precisamente. Ni en lo que respecta al contexto que los rodea, ni en lo que se refiere a la intensidad del trabajo en su interior. En consecuencia, suelen no dejar indiferentes a todos aquellos que se acercan al centro. Entre el profesorado que se va incorporando, rápidamente despiertan ‘filias’ y ‘fobias’ y eso condiciona la decisión de pedir el traslado a otro centro o bien de quedarse todo el tiempo posible en él. Esto asegura en buena medida que los que se quedan se muestren comprometidos con la tarea e implicados en las relaciones con el resto de la comunidad educativa.

No resulta extraño, en este sentido, que hayamos encontrado, por lo general, una gran motivación en el profesorado, así como sentimientos muy extendidos de afiliación o pertenencia al centro. En un número importante de nuestros casos aparece incluso, a pesar de las dificultades y carencias que reúne la población de referencia, un cierto sentimiento de orgullo por pertenecer al centro en cuestión. Algunos han tratado intencionalmente de fomentar dicho sentimiento mediante estrategias de difusión de las actividades, la imagen y la filosofía del centro en la comunidad.

Las buenas relaciones entre el profesorado se extienden hacia los alumnos y sus familias. Lógicamente aparecen individuos y grupos –especialmente entre los alumnos- que ocasionalmente plantean problemas para el desarrollo de las actividades. Sin embargo, por lo general los centros confían en sus propias capacidades para absorber su impacto y conseguir que más pronto que tarde se reintegren al normal desarrollo de la actividad social y pedagógica. Por lo general el tipo de relación entre docentes y alumnos es cordial y respetuosa. El trato suele ser directo y horizontal.

De manera similar ocurre con las familias de los alumnos, aunque se reconocen dificultades para atraer a éstos a la participación y a una implicación más activa en la vida del centro. Las carencias sociales y el nivel socio-cultural de las familias son aludidos como algunos de los factores que más dificultan esta implicación.

Cultura institucional

Los sistemas de creencias y significados compartidos de los centros analizados favorecen por lo general las iniciativas originales, el asumir riesgos, el acomodar las normas a las nuevas ideas y no al revés, el espíritu de búsqueda y descubrimiento.

Son culturas institucionales en las que las iniciativas individuales o colectivas tienen garantizado un “de acuerdo, en principio sí”. La gente está habitualmente dispuesta a colaborar ante cualquier propuesta nueva. Por tanto, los promotores de estas iniciativas saben que es muy probable que en su desarrollo cuenten con la colaboración e incluso con la participación activa de algunos o muchos de sus compañeros.

Se trata también de culturas que, sin aplastar la diversidad de ideas y actitudes que se dan en el seno de cualquier organización escolar, poseen un puñado de asunciones ampliamente compartidas. El énfasis en la importancia de la convivencia y de la formación integral del alumno, ‘como persona’, es uno de los más difundidos. Otro es el énfasis en la implicación del profesorado, así como, por extensión, el sentido de responsabilidad compartida y el mantenimiento de estrechas relaciones sociales y profesionales entre los docentes.

Sin embargo, curiosamente, no se trata de culturas ‘ideológicamente’ posicionadas del lado de la innovación, frente a lo que vendrían a ser posiciones tradicionales o conservadoras. Lo que queremos decir es que no hemos encontrado habitualmente un discurso ‘militante’ en torno a la innovación. Lo nuevo y lo viejo parecen dialogar entre sí de manera natural. Profesores ‘más innovadores’ trabajan y colaboran con profesores ‘más tradicionales’ en proyectos conjuntos con larga tradición en el centro. La innovación no es patrimonio de un hipotético grupo innovador. Es más, esta rotulación o etiquetado de supuestas ‘familias’ ideológicas, habitual en otros contextos no aparece por ningún lado. En este sentido precisamente, hemos constatado algún caso en el que el nuevo equipo directivo tuvo que desmontar el discurso del anterior sobre la innovación basado en el antagonismo ideológico –con el enfrentamiento consecuente entre innovadores y tradicionales- para conseguir el desbloqueo de proyectos e iniciativas que en la actualidad se desarrollan con toda normalidad y de manera ampliamente compartida.

Otra asunción ampliamente instalada en la cultura de estos centros tiene que ver con la preocupación por que ‘las cosas funcionen’. Esto se logra por dos vías: (a) cuidando y favoreciendo la integración de los nuevos miembros; y (b) poniendo a disposición de los docentes un mínimo espacio de encuentro donde poder hablar –unas veces de manera formal y otras veces informal- sobre el desarrollo de los proyectos.

De la segunda vía hablaremos en el apartado relacionado con la práctica de la innovación. Respecto a la primera, hemos de decir que encontramos una preocupación constante por la socialización cultural de los nuevos miembros, en particular de los docentes que se incorporan al inicio de cada curso escolar. En algunos centros esta preocupación se concreta en acciones planeadas de ‘acogida’ al inicio del curso, así como en la entrega de responsabilidades diversas a ‘los nuevos’ casi desde el primer día.

Relaciones externas y adquisición y uso de los recursos

Una gran parte de nuestros casos están constituidos por centros hábiles 'conseguidores de recursos'. Estos centros han mostrado una preocupación sostenida en el tiempo por rodearse de los recursos necesarios para responder a las dificultades especiales que presenta su entorno, acogiéndose a una amplia gama de modalidades: proyectos, convocatorias institucionales, comedor escolar, profesores de apoyo, concursos, convocatorias de dotación de material, así como un largo etcétera.

De hecho, en la gran mayoría de ellos, su política de innovación pasa por solicitar un importante número de proyectos en las convocatorias oficiales que realizan las autoridades educativas. A menudo han llegado a conformar una trayectoria innovadora, como proyección de su tendencia a solicitar recursos, siendo que estos recursos estaban orientados hacia el fomento de la innovación educativa.

En todo caso se trata de centros ampliamente conectados con el entorno. Y en los que no lo están tanto, aparecen claros esfuerzos por hacer efectiva dicha conexión. Esto se puede ver en el vínculo que mantienen o tratan de mantener con las familias de los alumnos, que ya comentamos en un apartado anterior. Pero también tiene que ver con la búsqueda constante de apoyo institucional, en el que se ven involucrados diferentes organizaciones: centros de profesores, inspección, autoridades educativas, responsables municipales, etc.

La práctica de la innovación: estilo y pautas de funcionamiento institucional

Una característica muy importante respecto a cómo se lleva a cabo la innovación en los centros estudiados es que la implicación del profesorado en los proyectos se realiza de una manera por lo general voluntaria y con grandes dosis de autonomía. Los profesores raramente se agrupan por proyectos de manera excluyente entre sí. Por el contrario, en cada proyecto participan todos aquellos que lo desean, por lo que un mismo profesor participa de hecho habitualmente en muchos o en todos los proyectos y, por lo general, sin una adscripción formal o muy precisa. En muchas ocasiones los proyectos funcionan como líneas de actuación en lugar de como planes con una asignación rigurosa de los tiempos, los espacios, las actividades, los recursos, etc. Se espera que esa línea de actuación, una vez puesta en marcha, sea capaz de convocar, con la contribución decisiva del coordinador, las diferentes iniciativas que los docentes aplicarán a su enseñanza, bien de manera individual o con otros compañeros, agrupándose en pequeños grupos afines, por ciclo, nivel, departamento o cualquier otra modalidad que parezca adecuada.

Se trata por tanto de un desarrollo, emergente o 'natural', por contagio y sometido a un control difuso, en contraposición a un desarrollo 'racional', dirigido y sometido a un estrecho control. Alguno de nuestros informantes llegó a expresar con toda claridad su idea de que una excesiva formalización de los proyectos no facilitaba precisamente su continuidad. Cuando existen planes se asume que éstos pueden ser modificados en el transcurso de la actividad o, directamente, que su utilidad tiene que ver más con la rendición de cuentas ante las autoridades que patrocinan los proyectos o convocatorias bajo cuyo amparo se desarrolla la innovación.

La coordinación real de las actividades de innovación transcurre tanto en espacios formales como informales. Entre los primeros encontramos reuniones del Claustro de profesores dedicadas específicamente a los diferentes proyectos, así como reuniones del órgano coordinador que suele ser un equipo directivo ampliado ad hoc, o bien el Equipo o Comisión Técnico-Pedagógico. En cuanto a las reuniones informales, éstas tienen lugar allí donde se requiere y del modo en que las circunstancias lo permiten, pero amparadas por una organización interna que facilita al menos una tarde de encuentro semanal de todos los profesores sin la presencia de los alumnos.

La articulación de los espacios de innovación

El espacio al cual llega con más dificultad la innovación en estos centros es paradójicamente, aunque también comprensiblemente, el currículo. Una parte muy importante de los esfuerzos innovadores se dirigen hacia la convivencia, las actitudes y la conducta de los alumnos, las relaciones y el clima de centro, la relación del centro con la comunidad, el desarrollo de habilidades sociales por parte de los alumnos, etc. Y ello es comprensible dado que la mayor parte de las dificultades proceden de las carencias de los alumnos en esos aspectos. Sin embargo, muchos de los proyectos innovadores puestos en marcha coexisten con métodos y contenidos cercanos a la enseñanza tradicional.

Esta es la razón principal de que, pese a que los diez centros fueron reconocidos como innovadores por los asesores de los Centros del Profesorado, muchos de los entrevistados en nuestro estudio no reconocieran ese carácter innovador en el suyo. En esos casos se proponía como alternativa la consideración del centro como ‘trabajador’, ‘comprometido’ o ‘responsable’, más que como innovador propiamente dicho. Sin embargo, el hecho de que el personal cualificado que tiene como responsabilidad el asesoramiento y acompañamiento de los centros en materia de formación de los profesores e innovación en la enseñanza vea a estos centros como innovadores está haciéndonos reflexionar sobre la naturaleza y dimensiones de la innovación educativa. Y también sobre el papel que ésta debe desempeñar en sociedades complejas como la nuestra donde la desigualdad y la injusticia aún campean a sus anchas.

En este sentido, aventuramos una hipótesis que requiere un estudio más profundo de nuestros datos. Es posible que los CEP –en su señalamiento de los centros ‘innovadores’- estén estableciendo una demarcación entre los centros educativos en los que ‘el centro existe’ y aquellos en los que lo único que tiene entidad son los sujetos individuales que trabajan de un modo más desarticulado o falto de cohesión. Si miramos los diez casos estudiados bajo este prisma, efectivamente, todos ellos ‘existen’, es decir, existen como proyecto colectivo, como construcción social con personalidad y estilo propios, así como con implantación y presencia en su comunidad. Ninguno de ellos es un centro que pase desapercibido, ni en sus trayectorias institucionales ni en las trayectorias de algunos de sus protagonistas. La reflexión acerca de hasta qué punto es esto innovación pensamos que debe llevarnos a una caracterización más precisa sobre la naturaleza y significado de innovar –educativamente hablando- en tiempos difíciles.

Referencias

- Clegg, S.R., Kornberger, M. and Rhodes, C. (2005) "Learning/Becoming/Organizing." *Organization*, 12 (2): 147-167.
- Gherardi, S. (2006) *Organizational knowledge: the texture of workplace learning*. Oxford: Blackwell.
- Hargreaves, A. (2002) "Sustainability of educational change: the role of social geographies." *Journal of Educational Change*, 3 (3-4) 189-214.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2006) "Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo" *Revista de Educación*, 339: 43-58.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2004) "The seven principles of sustainable leadership." *Educational Leadership*, April.
- López Yáñez, J. (1992) Liderazgo para el cambio institucional: funciones estrategias y formación de los directores escolares. En Escudero, J.M. y López Yáñez, J. *Los desafíos de las reformas escolares: cambio educativo y formación para el cambio*. Sevilla: Arquetipo.
- López Yáñez, J. (2003a) "Abriendo la caja negra. Una perspectiva sistémica sobre el cambio en las organizaciones educativas." *XXI, Revista de Educación*, 5: 139-155.
- López Yáñez, J. (2003b) "Aprendizaje organizativo: un paisaje de luces y sombras." *Revista de Educación*, 332: 75-95.
- López Yáñez, J. y Marcelo García, C. (2003) *El aprendizaje informal y su impacto sobre el desarrollo organizativo*. Simposio "Estrategias de formación para el cambio organizacional", Barcelona.
- López Yáñez, J. y Sánchez Moreno, M. (2000) Acerca del cambio en los sistemas complejos. En Estebaranz, A. *Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa*. Universidad de Sevilla: Secretariado de Publicaciones, 285-308.
- Nicolini, D., Gherardi, S. and Yanow, D. (2003) Introduction: toward a practice-based view of knowing and learning in organizations. In Nicolini, D., Gherardi, S. and Yanow, D. *Knowing in organizations*. Armonk, NY: M.E. Sharpe, 3-31.
- Tsoukas, H. (2002) *Where does new organizational knowledge come from?* Glasgow: The University of Strathclyde, Graduate School of Business. Working Paper Series: 2002-15: Mimeographed paper.